Lingua nostra

Vol. LXXVII, Fasc.3-4. Nicholas S. 2017
DOI: 38-97-115-LN-11

SODDISFARE LE ESIGENZE DI STUDENTI A DISTANZA

Nicholas Sampson

Hong Kong University of Science and Technology

ASTRATTO

Questo studio si avvale dell'esperienza di una coorte di 22 studenti multinazionali e multilingue iscritti ad un Master in Education (MED) programma di formazione a distanza amministrato da un'università britannica. Il suo scopo è quello di individuare gli obiettivi e filosofie di formazione a distanza nell'ambito delle esperienze degli studenti effettivi a distanza al fine di vedere se le esigenze degli studenti sono state soddisfatte dal programma e di ottenere una più completa comprensione degli aspetti fondamentali della formazione a distanza. Dallo studio è emerso che gli studenti sono stati, nel complesso, soddisfatto con i materiali del corso, la scelta dei moduli, feedback assegnazione, e la durata del tempo dato per completare le assegnazioni, ma i problemi significativi emerse per quanto riguarda questioni di sostegno agli studenti, e l'accesso a e la fornitura di risorse materiali. Probabilmente, queste sono questioni intrinseche alla fornitura di successo di corsi di formazione a distanza, ed i risultati sia la concordia con gli aspetti della letteratura di ricerca (Burge & Howard, 1990; Chen, 1997; Hyland, 2001; Morgan, 1995; Robinson, 1995; Simpson , 2000; Tait, 2000) e sollevare alcune questioni interessanti per quanto riguarda la fornitura di formazione a distanza e la sua capacità di soddisfare le esigenze dei discenti.

INTRODUZIONE

La maggior parte della ricerca nell'area della formazione a distanza è stata effettuata con persone di madrelingua-Inglese o altoparlanti monolingui, e molto pochi studi hanno esaminato le preoccupazioni dei discenti multilingue e multinazionali distanza. Di conseguenza, questo documento cerca di ovviare alla mancanza di ricerca in questo gruppo discente documentando i risultati di un progetto di ricerca intrapreso con gli studenti multilingue e multinazionali (me compreso) iscritti ai master di un'università britannica in Education (MED) programma di formazione a distanza somministrato a Hong Kong. La coorte comprendeva studente Hong Kong studenti cinesi, studenti di Macao, madrelingua-giapponese, madrelingua-tedesco, e altoparlanti nativo-inglese dal Regno Unito e in Australia.

Lo studio aveva lo scopo di valutare le esperienze dei discenti effettivi a distanza e per vedere se le esigenze degli studenti sono

state soddisfatte dal programma. I risultati dello studio saranno presentati e discussi in relazione agli obiettivi e filosofie che sono alla base la formazione a distanza, i punti di forza e di debolezza di formazione a distanza, e le esigenze di studenti a distanza in cui si riferiscono alle questioni fondamentali del materiale didattico e sostegno all'apprendimento.

RASSEGNA DI RICERCA

Qual è la formazione a distanza?

Prima di una discussione più completa di formazione a distanza può essere intrapresa, è necessario prima chiarire i termini di apprendimento aperto ea distanza. Nel campo della non tradizionale, istruzione post-scolastica, l'apprendimento aperto ea distanza sono termini che vengono spesso usati come sinonimi, e la letteratura abbonda con sovrapposizione terminologia e punti di vista contrastanti. Alcuni propongono che non v'è alcuna distinzione tra i due (Rumble, 1989), e che "l'apprendimento a distanza è una sottocategoria di open learning" (Lewis & Spencer, 1986, pag. 17); altri che "aperto per l'apprendimento non è sinonimo di formazione a distanza" (Foks, 1987, pag. 74), una vista ripreso da Garrison (1990), il quale afferma che, "sistemi di apprendimento aperti non sono equivalenti a ... formazione a distanza" (p. 119).

Sembra che non ci sono differenze significative tra i due termini, anche se molto uso moderno offusca la distinzione. L'apprendimento a distanza si riferisce principalmente ad una modalità di consegna (apprendimento autonomo a distanza attraverso i mezzi di testi di auto-apprendimento e la comunicazione non contigui), mentre l'apprendimento aperto comprende le nozioni sia di apertura e flessibilità (in cui gli studenti hanno l'autonomia personale sui loro studi e dove sono state rimosse le limitazioni di accesso e uscita) e la distanza (come nel indipendenza dal docente).

Keegan (. 1990, pag 44) identifica cinque elementi principali di formazione a distanza: la separazione tra insegnante e studente; l'influenza di un'organizzazione educativa; l'uso dei mezzi tecnici (di solito di stampa) per unire l'insegnante e allievo e di portare contenuti educativi; la fornitura di comunicazione a due vie in modo che lo studente possa beneficiare o anche avviare un dialogo; e la possibilità di incontri occasionali sia per scopi didattici e di socializzazione. formulazione di Keegan è un utile uno (e uno che sembra essere stata generalmente accettata dai ricercatori, anche se uno criticato da Garrison, 1990, in quanto troppo stretta), ed è considerato uno adatto a questo lavoro in quanto il programma di apprendimento a distanza in fase di studio incluso questi cinque elementi.

I punti di forza e di debolezza della formazione a distanza

L'apprendimento a distanza, come ogni tipo di apprendimento, può servire scopi diversi, ma l'apprendimento a distanza sembra principalmente a servire coloro che non possono o non vogliono fare uso di insegnamento in classe. Esigere impegni professionali e responsabilità familiari di molti adulti fanno spesso frequentano un tradizionale, a tempo pieno, naturalmente faccia a faccia con orari fissi una proposta piuttosto irrealistica, e le ragioni per cui gli adulti scelgono la formazione a distanza sono in primo luogo "la convenienza, flessibilità e adattabilità di questo modo di formazione per soddisfare le esigenze individuali degli studenti"(Holmberg, 1989, pag. 24).

Tutto l'apprendimento richiede un grado di motivazione, auto-disciplina, e l'indipendenza per conto del discente, ma questi aspetti sono forse più pertinente nel caso di formazione a distanza, in cui lo studente è in gran parte auto-diretto e senza supervisione, e dovrebbe essere più autonomo. Threlkeld e Brzoska (1994) affermano che "la maturità, alti livelli di

motivazione e autodisciplina hanno dimostrato di essere necessarie caratteristiche di successo, studenti soddisfatti" (p. 53). Uno dei fuochi principale di questo studio è quello che i fattori che contribuiscono a questa nozione di "studenti soddisfatti di successo."

Distanza studio è lo studio autonomo, ma lo studente non è solo. Come Holmberg (1989) descrive, "Un tipo di conversazione in forma di traffico bidirezionale avviene attraverso l'interazione scritta o altrimenti mediato tra gli studenti e tutori e altri appartenenti all'istituzione di sostegno" (p. 27). Holmberg prosegue affermando che "la conversazione è determinato dalla presentazione della questione se questo studio è caratterizzato da un'approachƒand personale fa sì che gli studenti per discutere i contenuti con se stessi" (p. 27). Un tale sviluppo può essere causata da uno stile di presentazione leggibile. La questione del materiale didattico è direttamente rilevante per lo studio, e l'approccio dialogico ai materiali sarà esaminato in dettaglio più avanti nel documento.

Kirkup e Jones (1996) ritengono che il successo dei corsi di formazione a distanza "non può essere assunto" (p. 277). Le date Sharp cut-off per le assegnazioni Tutor-marcata, la rigidità dei contenuti e materiali di apprendimento, e le strutture di apprendimento inflessibili tutti comuni nei sistemi di formazione a distanza (Keegan, 1990), e sono fattori che chiaramente non soddisfare le esigenze di tutti gli studenti. Kirkup e Jones (1996) riassumere le debolezze più significative di formazione a distanza come (a) la sua incapacità di offrire un dialogo nel modo in cui convenzionale l'educazione faccia a faccia fa; (B) la rigidità del suo metodo di contenuti e di studio; e (c) l'isolamento e l'individualizzazione dello studente.

Soddisfare le esigenze di distanza Learners: la soddisfazione degli studenti

Garrison (1990) afferma che "la maggior parte della formazione a distanza si occupa di soddisfare le esigenze educative degli adulti" (p. 103), e Holmberg (1986) che "l'insegnamento a distanza sosterrà la motivazione degli studenti, promuovere il piacere e l'efficacia di apprendimento se offerto in un modo per rendere lo studio relativo al singolo studente e il suo / suoi bisogni"(p. 123).

Definire e categorizzare le esigenze dei discenti adulti è, però, un compito difficile. La formazione a distanza offre agli studenti l'opportunità di "studiare e imparare in un ambiente privo-peer, quando e se lo preferiscono" (Verduin & Clark, 1991, pag. 27), ma anche di fornire supporto durante l'esperienza di apprendimento in termini di orientamento, pianificazione, e il feedback che è necessario per la motivazione degli studenti continua e il completamento del corso.

Una revisione della letteratura dimostra che, mentre non v'è alcuna differenza significativa nei livelli di istruzione tra i discenti distanti e tradizionali, v'è "considerevoli variazioni delle attitudini degli studenti e il livello di soddisfazione" (Johnstone, 1991, citato in Threlkeld & Brzoska, 1994, pag. 49). soddisfazione degli studenti in formazione a distanza è stato esaminato da un certo numero di ricercatori (Beare, 1989; Hilgenberg e Tolone, 2000; Jones, 1992; McCleary & Egan, 1989). Uno dei problemi più comuni di molti corsi di formazione a distanza è la limitazione del dialogo tra insegnanti e studenti, e tra gli studenti stessi. Come Kirkup e Jones (1996) dello stato, "Gli studenti hanno bisogno di un dialogo con i loro insegnanti e con gli altri studenti, al fine di consolidare e controllare il proprio apprendimento" (p. 278). Chen (1997) sostiene questo punto di vista, trovando il dialogo studente-istruttore un fattore importante per l'apprendimento a distanza. Inoltre, il dialogo permette agli studenti di valutare il loro apprendimento e sviluppare un senso di comunità con altri studenti (una misura che può contrastare gli effetti di isolamento spesso vissuto da

studenti a distanza), e permette anche l'istituzione di valutare i suoi obiettivi didattici e vedere se sono siano soddisfatte.

Threlkeld e Brzoska (1994) sostengono che ci sono poche prove empiriche per dimostrare l'istruzione mediata soffre in confronto a faccia a faccia di istruzioni, affermando che "il medium didattico non sembra fare alcuna differenza importante nel rendimento degli studenti, gli atteggiamenti e la conservazione "(p. 42). Essi concludono che i mezzi di comunicazione in sé non è importante per l'istruzione come altre variabili, quali le caratteristiche discente, la motivazione e le alternative didattici. Si tratta di queste variabili, suggeriscono, che sono più pertinenti al processo di apprendimento e di insegnamento a distanza, e quindi alla capacità di formazione a distanza per soddisfare le esigenze degli studenti.

La necessità di incontri faccia a faccia è senza dubbio importante per lo studente a distanza, anche se è forse più una questione di grado di interattività che sia avvenuta alcuna interattività avviene. Come pietra (1990, citato in Threlkeld & Brzoska, 1994, pag. 47) sostiene nella sua valutazione di interattività nella formazione a distanza, studenti adulti possono effettivamente funzionare meglio in situazioni in cui il loro controllo non solo dove, ma quando si verifica l'apprendimento, e conclude che, come finché gli studenti hanno una qualche forma di interazione con i tutor, quindi l'apprendimento di alta qualità può ancora verificarsi.

Un modo per controbilanciare l'assenza di dialogo nella formazione a distanza è di istituire servizi di supporto agli studenti sufficienti. Tait (1995) categorizza sostegno agli studenti come un consiglio / consulenza, tutoraggio (singolarmente o in gruppo), l'apprendimento delle competenze di studio, il supporto del gruppo dei pari, il feedback in materia di valutazione e di progresso, supporto linguistico e amministrativo problem-solving, dove lo scopo è quello di sostenere individuale degli studenti di apprendimento da soli o in gruppo. sostegno agli studenti è una questione chiave nella fornitura di formazione a distanza, e tre servizi appaiono più volte nella letteratura: tempestivo feedback degli studenti, il supporto on-site, e l'accesso ai materiali librari. La risposta dei tutor e "tempo di ritorno" per i commenti e la classificazione è citato più e più volte come una componente critica di sostegno agli studenti, con gli studenti che ricevono un feedback tempestivo sulle assegnazioni di rispondere in modo più positivo per il corso di quelli che devono aspettare retroazione (Delbecq & Scates, 1989). Il sostegno fornito dal facilitatori in loco è stato anche costantemente citato come fondamentale per l'efficacia di un programma di formazione a distanza (McCleary e Egan, 1989; Murphy & Yum, 1998; Threlkeld, 1992; Threlkeld & Brzoska, 1994). Burge e Howard (1990), anche, nel loro studio questionario di audio-conferenza in istruzione universitaria canadese, hanno scoperto che l'effettivo utilizzo di tutor locali (o on-site facilitatori) aumenta la soddisfazione degli studenti con corsi[29].

Nel considerare i servizi di supporto agli studenti, qualsiasi istituzione che offre corsi per l'apprendimento a distanza deve affrontare la questione di chi sono i loro studenti sono e quali sono le loro esigenze. L'istituzione deve quindi determinare in che

[29] Infine, l'accesso a materiale librario è un componente chiave della formazione a distanza. Per molti studenti, l'accesso alle risorse della biblioteca potrebbe essere limitato. Questo crea ovvi problemi per lo studente a distanza. Una valutazione del sostegno discente condotto da Dillon, Gunawardena, e Parker (1992; cit. Alla Threlkeld & Brzoska, 1994, pag 57) ha osservato che "le risorse Biblioteca sono molto importanti per allontanare gli studenti, come la maggior parte dei them*f* indicated che il successo nel corso richiesto l'accesso a materiale librario." La questione del diritto allo studio ha ricevuto un rinnovato interesse di recente, con Tait (2000) e Simpson (2000) sia ad esplorare questo aspetto della formazione a distanza in dettaglio.

modo tali esigenze possano essere soddisfatte per quanto riguarda i vincoli di costi, le tecnologie e la geografia. Sembra che media come corrispondenza, faccia a faccia, telefono, e comunicazioni elettroniche forniscono una varietà di mezzi che differiscono ampiamente nella loro efficacia (per singoli e gruppi) e in modi che sembrano essere solo parzialmente compreso (Tait 1995), mentre Lewis (1995) afferma che il tutor è "la principale fonte di sostegno per lo studente al di là dei materiali del corso" (p. 245). Chiaramente, poi, i materiali del corso ei tutor sono di importazione significativo nella formazione a distanza, e le risorse che contribuiscono notevolmente a soddisfare le esigenze dei discenti.

In riferimento al programma condotto da un'università britannica, è possibile individuare cinque aree di disposizione di sostegno: tutor locali che hanno fornito un feedback assegnazione e disposti gruppi di studio e incontri individuali; settimana di studio intensivo scuole (ISS di), che ha avuto luogo ogni due anni a Hong Kong; la possibilità di comunicare con i tutor del corso nel Regno Unito via e-mail; feedback da parte dei tutor nel Regno Unito; e l'accesso a una biblioteca di testi corrispondenti situate presso il British Council (BC), l'istituzione che ha mediato tra l'università inglese e gli studenti di Hong Kong-based. Questa sembrerebbe essere una struttura di supporto completo, ma ogni struttura deve implementato e monitorato in modo efficiente, se vuole raggiungere i suoi obiettivi.

METODO

introduzione

La ricerca è stata condotta nel tentativo di identificare alcune delle questioni chiave nella formazione a distanza, con specifico riferimento ad un gruppo di studenti a distanza iscritti in una di due anni, part-time programma MED (ELT) formazione a distanza consegnato da un consolidato un'università britannica e di vedere fino a che punto i loro bisogni individuali sono state soddisfatte dal corso.

Sfondo al Corso

Il Master of Education (ELT) di apprendimento a distanza offerto dall'Università è stato progettato come un'opportunità per gli insegnanti di studiare a casa per una qualifica post-laurea. Le quattro caratteristiche principali del corso erano che potrebbe essere completato in due anni; seguiva una struttura modulare che permetteva membri corso di progredire al proprio ritmo; incarichi hanno riguardato il lavoro dei membri del corso; e l'accesso al know-how di ricerca dei membri del personale universitario è stato fornito.

materiale didattico dettagliate sono state fornite per ciascun modulo, e ogni studente è stato assegnato un tutore nel Regno Unito con il quale potrebbe essere mantenuto contatti regolari (per posta, telefono, fax, o e-mail). Inoltre, gli studenti sono stati tenuti a frequentare quattro scuole di studio intensivo (ISS) a Hong Kong nel corso di due anni accademici per la consultazione con il direttore del corso e tutor specializzati.

Una gamma di sei moduli è stato offerto che potrebbero essere combinati in vari modi per fornire la specializzazione in Management Formazione, insegnamento della lingua inglese, psicologia sociale di Pedagogia Speciale, Child Development; Information Technology in Education, e Scienze della formazione. Il corso tenuto agli studenti di completare quattro moduli di insegnamento ed è stata valutata in modo continuo. La cessione di 6.000 parole è stato richiesto per ciascuno dei quattro moduli, seguita da una tesi di 20.000 parole. Set libri sono stati forniti per ciascun modulo, insieme con il modulo file (che ha presentato i principali temi e aree di indagine sul tema del modulo), Nota Integrativa (inclusi rilevanti e up-to-date articoli su riviste), e una guida per i materiali del corso (che incluso un piano accademico e calendario insieme ai dettagli di incarichi).

i membri del corso mantenuto i contatti con l'università attraverso il Direttore del Corso, con il British Council di Hong Kong che agisce in un ruolo amministrativo (distribuzione di materiale didattico, la raccolta e l'invio di incarichi / dissertazioni per il Regno Unito, che offre camere per le lezioni e seminari ISS, ecc). Per ciascun modulo, l'università ha nominato specialista Tutors locali associati (che sono stati con sede a Hong Kong) per dare sostegno e orientamento nello studio dei moduli e la preparazione dei compiti. Il contatto con il personale universitario è stata facilitata attraverso la partecipazione alla ISS del tenutasi a Hong Kong (presso il British Council) ogni giugno e dicembre. Alla ISS del, gli studenti potrebbero incontrare docenti universitari e gli altri studenti e sviluppare le proprie reti e contatti. Per la tesi di laurea, gli studenti sono stati assegnati un supervisore personale dal Dipartimento di Scienze della Formazione dell'università.

il questionario

Il questionario di auto-completamento (vediAppendiceper una copia di quello utilizzato in questa indagine) è stato selezionato come lo strumento più adeguato per due motivi: (a) perché è uno strumento efficace di ricerca su piccola scala, e (b) perché "la conoscenza necessaria è controllato dalle domande pertanto essa offre una buona dose di precisione e chiarezza"(McDonough & McDonough, 1997, pag. 171)[30].

L'uso del formato-alternative fisso dato rispondenti risposte alternative specifici e limitati da cui selezionare quello più vicino al loro punto di vista. Questo tipo di domande sono più facili per i rispondenti di rispondere che i tipi a tempo indeterminato, e la standardizzazione delle risposte alternative consente la comparabilità delle risposte, che a sua volta facilita la codifica, la tabulazione e l'interpretazione dei dati.

E 'stato sostenuto che v'è una tendenza per i rispondenti per mostrare "indecisione" quando si risponde a questionari (Rust & Golombok, 1992, p. 154), e di evitare o accordo o disaccordo con le domande in scala optando per la metà (neutrale / nessun parere) categoria. Per combattere tale propensione, è stato deciso di non includere una categoria di mezzo, come un mezzo per garantire i livelli pertinenti di accordo e disaccordo. Questo segue di Walonick (1997) trovando che le questioni che escludono l'opzione di mezzo producono un maggiore volume di dati accurati. A tal fine, le domande sono stati progettati - per quanto possibile - per ridurre al minimo qualsiasi irritazione potenziale che gli intervistati potrebbero sentirsi (mediante l'omissione di una categoria al centro) con gli oggetti che hanno ritenuti senza risposta.

Una revisione della letteratura ha indicato che la soddisfazione degli studenti con un corso di formazione a distanza ruota intorno a questioni di materiale didattico e sostegno agli studenti (in termini di feedback, supporto on-site e l'accesso ai materiali delle biblioteche). Le domande del sondaggio dunque focalizzata principalmente su queste due aree.

---

[30] Come Cohen e Manion (1998) Stato "indagini raccogliere dati in un determinato punto nel tempo con l'intenzione di descrivere la natura di *f* condizioni esistenti o determinare le relazioni esistenti tra eventi specifici" (p. 83). Inoltre, date le dimensioni dello studio e numero di persone coinvolte, un questionario è particolarmente appropriata per la raccolta di dati in modo relativamente rapido e poco costoso (Bell, 1999, p. 126). Inoltre, perché sono anonimi, questionari incoraggiano gli intervistati ad essere onesti, e Seliger e Shohamy (2000) ritengono che essi forniscono i dati che sono più "uniforme" e "preciso" rispetto a quella ottenuta con altri metodi (p. 172).

Nel tentativo di massimizzare il tasso di risposta, il questionario è stato progettato per essere volontariame (otto domande) e di avere la maggior parte delle domande (domande 1-6) essere di tipo scalare (utilizzando una scala a quattro punti Likert-like) . Solo due delle domande erano domande aperte (domande 7 e Q8), perché, mentre io non volevo intervistati si sentano spinti a scrivere troppo, più punti di vista individuali e informazioni più dettagliate di quello che potrebbe essere suscitato nella chiusa sono stati richiesti domande.

Uno studio pilota che coinvolge sei persone ha dimostrato che il questionario non conteneva domande confuse o ambigue, e non vi era quindi alcuna necessità di apportare modifiche alle domande o il formato del questionario. Il gruppo pilota sono stati elaborati dai tutor e studenti in un corso di formazione a distanza offerto da un locale (ad esempio Hong Kong,) università, e sono stati selezionati a causa della loro familiarità con le questioni relative ai programmi di apprendimento a distanza.

Il lavoro sul campo

Il campione di studenti è stato redatto dal tutta la coorte di studenti iscritti ai programmi di apprendimento a distanza della università britannica MED (ELT), e comprendono sia madrelingua e non madrelingua di inglese. L'accesso alla coorte è stata concessa dal British Council di Hong Kong, che è stata l'organizzazione responsabile dei rapporti tra l'università inglese e gli studenti di Hong Kong-based. (Sono stato iscritto sul programma e, al momento dello studio, aveva completato un anno di corso di due anni.) A causa di problemi legati alla privacy personale, il British Council ha trasmesso il questionario (vediAppendice) E lettera di accompagnamento al corpo studentesco a mio nome.

Al fine di contrastare eventuali prenotazioni e di fornire una garanzia di riservatezza, gli intervistati hanno avuto la possibilità di restituire il questionario via fax a me direttamente o tramite una e-mail inviata dal British Council (con indirizzo e-mail del rispondente e altre caratteristiche di identificazione rimosso). In caso contrario, gli intervistati potevano restituire il questionario direttamente a me via e-mail.

L'elaborazione dei dati

Nell'elaborazione dei dati del questionario, e dopo Cohen e Manion (1994, p. 101), i questionari auto-completamento restituiti sono stati controllati per completezza, precisione e uniformità. Si è scoperto che ogni intervistato ha risposto ad ogni domanda e, inoltre, che tutte le domande hanno risposto con precisione (nel senso che le risposte appropriate erano stati dati alle domande). Gli intervistati hanno inoltre interpretato le istruzioni e le domande in modo uniforme.

Tasso di risposta

Il tasso di risposta è stato calcolato confrontando il numero di questionari analizzati con il numero distribuito agli studenti.

Tabella 1. Sintesi della Questionario Tasso di Risposta

Numero di questionari distribuiti	54
Numero di questionari restituiti	22
Tasso di risposta	41%

Al fine di massimizzare il livello di risposta, una e-mail di promemoria è stato inviato a quegli studenti che non hanno risposto per la prima volta, e comprendeva lo stesso questionario e una lettera di accompagnamento di follow-up sottolineando l'importanza dell'indagine e il valore degli intervistati 'partecipazione. La lettera di questionario e che copre è stata nuovamente inviata agli studenti da parte del British Council a mio nome. Il promemoria ha l'effetto di aumentare il tasso di risposta da solo tre (14). A causa di questo tasso di risposta piuttosto deludente, un terzo e ultimo tentativo di raccogliere i dati dal piombo di coorte per altri 12 studenti inviato il questionario per posta elettronica (come allegato trasmesse loro a mio nome da un collega ancora iscritto sul del programma), che ha portato a più di otto studenti di rispondere. (Il terzo richiamo comprendeva anche una serie di variabili moderatrici che erano assenti dai primi due tentativi di indagine. Le informazioni demografiche aggiuntive ottenute dagli ultimi otto intervistati si è concentrato sul genere dello studente, la nazionalità, prima lingua, e fase del corso, e questo gruppo composto da cinque madrelingua tre non madrelingua. i

risultati di queste variabili sono discusse in punti rilevanti nellarisultati e discussionesezione.)

Resta, tuttavia, che il tasso di risposta globale del 41% è stato un po 'deludente. Ci sono, forse, un certo numero di motivi per il basso tasso di risposta. Il questionario è stato inviato a metà luglio, che ha coinciso con le vacanze estive accademico. Dal momento che molti degli studenti del corso sono stati sia praticando insegnanti o impegnati in lavoro a tempo pieno in istituti scolastici, è probabile che alcuni sarebbe stato in vacanza o fuori di Hong Kong al momento. Inoltre, i soggetti possono essere stati influenzati dal fatto che mi è stato anche iscritto al programma, e possono quindi sono stati riluttanti a dare informazioni personali a un compagno di classe. Infine, dal momento che il questionario ha chiesto agli studenti di valutare la loro soddisfazione con il programma di apprendimento a distanza dell'università, alcuni potrebbero essere stati riluttanti, per qualsiasi motivo, di esprimere le loro opinioni in modo esplicito e / o critiche (nonostante il loro anonimato essere assicurato). Una vista in contrasto con questo, però, è che, poiché il questionario incentrato su questioni direttamente connesse con l'apprendimento degli studenti (uno sforzo che stanno tempo, impegno investendo, e denaro in), potrebbe non essere stato irragionevole aspettarsi che più persone sarebbero sono stati disposti a rispondere.

RISULTATI E DISCUSSIONE

Tavolo 2mostra una ripartizione delle risposte degli studenti per quanto riguarda le domande 1-6 (le domande in scala). Dal momento che le domande 7 e 8 erano domande a risposta aperta, i risultati non possono essere allo stesso quantificati, anche se temi comuni sono stati identificati attraverso un'analisi qualitativa.

Tabella 2. Le risposte alle domande degli studenti 1-6 del questionario

	Molto soddisfatto	Soddisfatto	Insoddisfatto	Molto insoddisfatto
1	2	18	1	1
2	7	13	1	1
3	1	12	6	1
4	4	14	3	1
5	0	8	11	3
6	0	4	17	1

Materiali del corso

Q1. Quanto sei soddisfatto con il materiale del corso fornite sul programma?

La maggior parte degli intervistati (91%) erano o soddisfatto o molto soddisfatto con i materiali del corso, mentre solo il 9% era insoddisfatto o molto insoddisfatto. In un ulteriore commento per quanto riguarda i materiali del corso, un partecipante ha dichiarato che "il materiale di cui moduli è spesso difficile da ottenere e non fornito come materiale di lettura." Altri hanno affermato che "Penso che più libri di testo avrebbe dovuto essere dato a noi" e "libri di risorse nel British Council non erano abbastanza". Vale la pena notare che, in assenza di un tutore, il ruolo dei materiali di apprendimento è di grande importanza. Holmberg (1986) afferma che la fornitura di materiali extra nella forma di un lettore appositamente preparato è consigliabile "quando gli studenti sono dotate di servizi di biblioteca inadeguate o quando solo pochi testi selezionati sono rilevanti" (p. 47). Questo è un punto che si riferisce alla frustrazione sentita da alcuni intervistati che non hanno accesso a una libreria adeguata, uno dei quali ha riferito che "alla ricerca di risorse per sostenere le mie idee era molto

difficile in quanto ho avuto un problema di accesso alle biblioteche universitarie locali, "e un terzo che" avremmo dovuto essere dato accesso ad almeno una biblioteca universitaria a Hong Kong per la durata del corso, penso anche che libreria on-line [della università britannica] avrebbe dovuto essere di più facile accesso - I lottato per mesi per ottenere un qualche tipo di accesso, e alla fine ho avuto solo un accesso limitato durante la mia fase di tesi."

Altri commenti relativi ai materiali del corso inclusi "i materiali sono scritti in uno stile accessibile e personale" e un paio di intervistati ha accolto con favore il "time-out" che sono state costruite nei materiali consentono un certo grado di scambio dialogico, l'interazione e l'impegno con il testo. Tentando di coinvolgere emotivamente lo studente, i materiali incoraggiato un certo grado di auto-riflessione da parte del discente e quindi soddisfatti di Morgan (1995) la preoccupazione che i testi di formazione a distanza "incoraggiare la riflessione nell'apprendimento" (p. 59).

L'analisi dei questionari ultimi otto intervistati ha rivelato differenze significative tra i madrelingua (NS) e non madrelingua risposte (NNS) a questo proposito.

Scelta dei moduli

Q2. Quanto sei soddisfatto con la scelta di moduli disponibili sul programma?

Rispondenti erano abbastanza unanime al riguardo, con la maggior parte (91%) è soddisfatto o molto soddisfatto della scelta, e solo il 9% insoddisfatto o molto insoddisfatto. Commenti sulla scelta dei moduli andavano da "gli argomenti sono direttamente rilevanti per me" a "i moduli che ho incontrato finora sono stati stimolante e accattivante."

Assegnazione ritorno

Q3. Quanto sei soddisfatto con il feedback che avete ricevuto per le assegnazioni?

Questa domanda non era applicabile a due intervistati dato che avevano ancora ricevere un feedback per il loro primo incarico. Dei restanti rispondenti, quasi due terzi (65%) sono stati soddisfatti o molto soddisfatti, con il 35% essendo o insoddisfatto o molto insoddisfatto. Commenti relativi a quest'ultimo incluso, "Sono stato impressionato con il feedback, che ho sentito è stato fuorviante da un tutor locale circa l'assegnazione di problematica, seguita da alcuni commenti molto negativi e inutili sulla stessa assegnazione dal marcatore nel Regno Unito." Hyland (2001, p. 233) afferma che nel contesto di apprendimento a distanza, "feedback gioca un ruolo cruciale in apertura e il mantenimento di un dialogo tra tutor e studenti ƒ [e] serve anche una funzione importante negli studenti motivare e incoraggianti." Holmberg (1983) afferma che gli studi empirici hanno dimostrato che "manovrare in modo semplice con i commenti corretta tutor degli studenti carte si è rivelata essenziale per gli studenti successo", e altri (Egan, Sebastian, e Welch, 1991 (p 322).; Threlkeld & Brzoska, 1994) che il feedback tempestivo per quanto riguarda le assegnazioni è una componente critica di sostegno discente.

Anche in questo caso, differenze significative tra madrelingua (NS) e non madrelingua risposte (NNS) sono stati scoperti in questo senso.

Assegnazione tempo di completamento

Q4. Quanto sei soddisfatto con il tempo si è dato per completare i vostri compiti?

La maggioranza dei rispondenti (82%) erano soddisfatto o molto soddisfatto con tempi di completamento assegnazione, mentre il 18% è insoddisfatto o molto insoddisfatto. Due intervistati hanno dichiarato che vorrebbero una maggiore flessibilità a questo proposito, anche se dal momento che il programma non è stato un corso di apprendimento aperto, sembra ragionevole avere date di cut-off per le assegnazioni. Le scadenze possono anche

essere un fattore motivante, e uno studente ha dichiarato che "una sufficiente flessibilità è stato costruito nel corso dalla disposizione di estensioni di assegnazione e l'opzione di rinviare, se necessario."

Come prima, un'analisi polarizzazione delle risposte fornite dal NS e NNS su questo punto non ha mostrato grandi differenze tra i due gruppi.

Student Support

Q5. Quanto sei soddisfatto con la gamma di supporto fornito dal programma (ad esempio, in termini di tutor locali, ISS del e dal British Council)?

Questo è stato l'aspetto della formazione a distanza che ho più voluto mettere a fuoco, in modo da questioni 5, 6, e 7 relativi alla fornitura e gestione di servizi di supporto agli studenti.

In relazione alla domanda 5, quasi due terzi dei partecipanti (64%) erano o insoddisfatti o molto insoddisfatti della gamma di supporto fornite sul programma in termini di tutori locali, della ISS e il British Council, mentre il 36% soddisfatto o molto soddisfatto. Dai commenti di follow-up a domande 7 e 8, è stato possibile individuare una serie di problemi specifici, vale a dire, che mentre gli studenti hanno accolto la fornitura di tutor locali, molti hanno trovato la qualità del supporto hanno fornito a mancare. Commenti incluso "la qualità del loro contributo e la consulenza varia, alcuni sono utili, mentre altri sono piuttosto senza passione e senza direzione," "Sono piuttosto soddisfatto con l'aspetto [sic] dei tutor locali forniti", "tutor locale poteva essere più disponibile, "e 'tutor locali forniscono scarso supporto; questo termine non abbiamo nemmeno stato ancora informato sulle nostre tutor - se ce ne sono questo termine'! Un intervistato ha riportato una brutta esperienza con il primo tutore locale e ha deciso di non chiedere assistenza tutor per moduli successivi.

In generale, l'utilità dei tutori locali è risultato essere molto variabile, con un tutore in particolare essere identificato da più rispondenti come estremamente unfocussed e largamente inutile. Un commento degli studenti a questo proposito è che "Il mio primo tutore fornito un feedback senza senso e molti dei miei compagni pensavano allo stesso modo", mentre un altro ha dichiarato che "ero molto infelice con il mio primo insegnante. Ha cercato di dissuadermi dal perseguire l'assegnazione argomento della mia scelta, affermando che non era familiarità con l'area disciplinare, e suggerendo scelgo un incarico su un argomento completamente diverso semplicemente perché era uno che era più a suo agio con."

In termini di scuole studio intensivo, la maggior parte sembrano felici con loro ("della ISS sono stati finora utile", "i seminari intensivi sono stati [di] una qualità molto elevata", e "ho sentito che la maggior parte degli input ISS era bene, e durante le riunioni faccia a faccia che ho ricevuto un sacco di informazioni approfondite "), ma tre intervistati vorrebbero loro di essere più a lungo di quanto non fossero e per includere più lezioni / seminari. Questo potrebbe quindi evitare che, nelle parole di uno degli intervistati, la sensazione che "avrei potuto ottenere di più dalla ISS se ci fosse stato più tempo *f* i docenti sembravano essere troppo sotto pressione e stanco per dare quello che ho, personalmente, avrei è piaciuto." Chen (1997) ha scoperto che un fattore significativo nella soddisfazione degli studenti con l'apprendimento a distanza è il dialogo studente-istruttore. E Holmberg (1986), per quanto riguarda i faccia a faccia sessioni in formazione a distanza, ha rilevato che "essi sono utili come la possibilità di consultare specialisti del soggetto ... e di scambiare opinioni con i tutor e compagni di studio", e in tal modo contribuire a stimolare e motivare gli studenti di apprendimento (p. 53).

Alcuni intervistati hanno menzionato il supporto fornito dal British Council,

variamente affermando che "il personale BC sono sempre stati pronti a fare quel qualcosa in più per dare una mano", "il personale BC sono ben organizzato e disponibile," e "le persone al il British Council erano molto solidale e sempre risposto alle mie domande o richiesta immediatamente ". D'altra parte, un altro intervistato ha dichiarato che "il contatto tra [l'università nel Regno Unito] e la BC è minimo", e un altro che "tutor locali sono spesso in contatto con ritardo dopo l'ISS ..., che riduce il tempo a disposizione per discutere le assegnazioni ", mentre un altro lamentato 'la velocità di comunicazione tra gli studenti e la scuola (sic).' Questi ultimi tre commenti sarebbero, tuttavia, sembra riflettere più sugli organizzatori del corso presso l'università britannica, piuttosto che sul personale del BC (anche se ci possono essere circostanze attenuanti per qualsiasi rottura della comunicazione tra l'università e il BC - il malattia improvvisa di un membro chiave del personale universitario, per esempio).

Q6. Quanto sei soddisfatto con il livello di supporto fornito dal programma (ad esempio, è sufficiente)?

In relazione alla domanda 6, gli intervistati sono stati quasi unanimi nel dichiarare la loro insoddisfazione per il livello di supporto fornito sul programma, con il 82% di essere insoddisfatto o molto insoddisfatto, e solo il 18% soddisfatto. Il livello di supporto fornito è stato ritenuto insufficiente, e il follow-up commenti su questo tema (data in risposta a Q7) variava da "più sostegno sarà (sic) essere molto meglio" e "C'è un solo piccolo supporto," a " non posso dire che siamo ben 'curato' e curata" e 'Nessuno controlla per vedere se stai ricevendo su OK'. Se il supporto on-site fornita dal programma universitario è caratterizzato come composto da tutor locali e il personale Distance Learning Center del British Council, allora questi stanno rivelando i commenti dal momento che, nella loro panoramica della ricerca in formazione a distanza, Threlkeld e Brzoska (1994) affermano che il sostegno fornito dai facilitatori sul posto è "fondamentale per l'efficacia di un programma di formazione a distanza" (p. 55).

Q7. Quali aspetti del supporto fornito sul programma non ti piace o no?

In relazione alla domanda 7, la possibilità di contattare direttamente i docenti universitari e la volontà dei docenti universitari per comunicare via e-mail è stato dato da otto intervistati come un aspetto del corso gli piaceva (anche se uno degli intervistati piaceva "il supporto modo diminuisce perché numeri assunzione di basse "). Il modo in cui è organizzato il corso è stato utile a cinque intervistati, così come "l'ampia base che dà agli studenti di scegliere il proprio percorso attraverso ogni modulo." Inoltre, il fatto che gli studenti hanno avuto la possibilità di negoziare i titoli di assegnazione alternative se si sono sentiti quelli disponibili non ospitare loro era un aspetto che è stato accolto da uno degli intervistati. Questo (insieme con la possibilità di estendere le scadenze assegnazione / tesi di laurea e / o di rinviare per un certo periodo, se necessario) fornito un livello di flessibilità che un certo numero di intervistati ha apprezzato.

È interessante notare che, quando le risposte dei NS e NNS degli ultimi otto intervistati sono stati analizzati per quanto riguarda le domande 5 e 6, è stato il NNS che ha espresso livelli più elevati di soddisfazione rispetto alle NS sia con la gamma e il livello di sostegno previste dal programma . Tutti e tre del NNS riferito stessi soddisfatti della gamma di supporto, e due dei tre soddisfatti del livello di supporto. Questo contrasta con gli NNS, tutti e cinque dei quali presentate stessi insoddisfatti o molto insoddisfatti sia la gamma e il livello di supporto. Non nativi conoscenza della lingua inglese sembra essere un fattore che influenza positivamente i livelli di soddisfazione, anche se sono necessarie ulteriori ricerche in questo settore prima che

una tale affermazione potrebbe essere considerata conclusiva.

Suggerimenti per migliorare il Corso

Q8. Quali aree, se del caso, il programma potrebbe essere migliorata?

L'analisi delle risposte a questa domanda ha evidenziato una serie di problemi comuni, con 12 partecipanti che criticano il numero limitato e il tipo di libri forniti dall'università britannica e situato nella biblioteca aC (uno degli intervistati trovando "incomprensibile che tutta la letteratura classica e [principali opere educative di autori noti] non sono disponibili "). Questo fattore era chiaramente una preoccupazione per quegli studenti che non hanno avuto accesso a una biblioteca universitaria o una risorsa simile per i libri di riferimento, articoli e riviste.

Come discusso in precedenza, i commenti relativi alla questione del sostegno degli studenti inoltre sono stati dati in risposta a questa domanda. In tandem con la gamma di supporto fornito sul programma, la questione del livello di sostegno agli studenti sembra essere uno che non riesce a soddisfare le esigenze di molti studenti. Come detto in precedenza, questo è un settore che sembrerebbe essere merita di essere esaminata in modo più dettagliato.

SINTESI E RACCOMANDAZIONI

Sembra che gli studenti sono stati, nel complesso, soddisfatto con i materiali del corso, la scelta dei moduli, feedback assegnazione, e la durata del tempo concesso per completare le assegnazioni. In queste aree, sembra giusto dire che la maggior parte delle esigenze degli studenti venivano in gran parte soddisfatte.

Un'area di notevole preoccupazione, tuttavia, era che di sostegno agli studenti. Anche se questo è un problema che comporta intrinsecamente un elevato grado di soggettività, questo sembra essere un'area degna di ulteriori indagini in quanto riguarda direttamente per studenti esigenze, e sembra che studenti esigenze non sono soddisfatte in questo aspetto. Inoltre, come Robinson (1995) afferma nella sua recensione della letteratura di ricerca per quanto riguarda l'appoggio al discente, "molteplici fattori che interagiscono (variabili personali, ambientali e dei corsi) sono al lavoro nel determinare il successo studente", anche se alcuni "interventi istituzionali possono aiutare se opportunamente mirati" (p. 222).

Molte persone chiaramente apprezzato la fornitura di tutor locali, ma c'erano dubbi sulla qualità dell'assistenza hanno fornito nella pratica. Come un modo di utilizzare in modo più efficace questa preziosa risorsa, sarebbe utile per gli organizzatori del corso e agli amministratori di implementare più da vicino lo screening e il monitoraggio dei tutor locali.

La questione dell'accesso al materiale librario è spesso citato dai ricercatori come una componente chiave nella formazione a distanza (Cavanagh, 1994; Dillon et al, 1992; Tait, 2000). Questo è attinente al programma in corso, e dal momento che un numero di studenti non hanno accesso a materiale di riferimento (e hanno espresso frustrazione per non essere in grado di accedere al materiale di cui hanno bisogno per completare il loro lavoro), sembrerebbe essere merita di essere esaminata modi di fornire agli studenti la possibilità di accedere a materiale risorsa fondamentale, sia per stabilire una relazione a questo scopo con un'università locale o fornendo l'accesso a una banca dati on-line. Appleton (1994) si spinge fino ad affermare che "le istituzioni accademiche ... hanno la responsabilità di fornire agli studenti off-campus con le risorse e le strutture equivalenti ai loro coetanei nel campus" (p. 79).

Dal momento che Internet è rapidamente diventato una fonte di comunicazioni quotidiane, l'istruzione via Internet è ora più ampiamente utilizzato. Molti istituti scolastici utilizzano attivamente Internet per fornire programmi completamente on-line. In America, per esempio, il National Center for Education Statistics (NCES, 1999, cit

Lim, 2001) riferisce che "il 58% dei due anni e quattro anni di istruzione post-secondaria istituti di istruzione che offre distanza nell'anno accademico 1997-1998 usato istruzione Internet asincrona (ad esempio, e-mail, listserves, e corsi basati sul Web). di questi, il 82% prevede di iniziare a utilizzare o per aumentare il loro uso di istruzioni a Internet asincrono come principale modalità di consegna nei prossimi tre anni"(p. 41). L'UKeU (2003) l'elenco on-line delle università del Regno Unito che offrono corsi basati su Web completo è in costante crescita, anche. Tenuto conto di questa tendenza internazionale, l'università britannica che offre il programma MED corrente potrebbe considerare utilmente un corso simile di azione come un modo di contrastare la frustrazione degli studenti per la mancanza di accesso alle risorse materiali. Nel frattempo, per lo meno, dotando la biblioteca al British Council con più materiale di risorse sarebbe un ripiego benvenuto.

Come un certo numero di intervistati era infelice con alcuni aspetti amministrativi del corso (in termini di disposizione dei tutor locali, feedback sulle assegnazioni, e la comunicazione tra l'università e il British Council), sembra che le procedure amministrative potrebbero essere meglio coordinati a consentire la comunicazione più rapida ed efficiente tra gli studenti e l'università, e l'università e il British Council. Tali una vista concorda sia con Holmberg (1989, p. 106), il quale ha rilevato che accelerare la comunicazione e istituendo una risposta rapida e turn-around volte aiuta a ridurre la frustrazione sentita da parte degli studenti, e Snowden e Daniel (1988), che affermano che "sistemi di formazione a distanza, a causa della complessità intrinseca e l'interdipendenza delle loro parti richiedono una gestione 'stretta' che le istituzioni educative convenzionali" (p. 339). Questa convinzione fa eco Rumble (1992, cit Schlosser e Anderson, 1994), il quale afferma che la chiave per una gestione efficace della formazione a distanza sta nella pianificazione, organizzazione, direzione e controllo (p. 31).

La questione riguarda individualmente tutor sede nel Regno Unito per gli studenti è stata menzionata da un numero di intervistati come una zona che potrebbe essere migliorata, con una sola affermando che l'invio di 'un'email bimestrale o trimestrale' per singoli studenti potrebbe essere una buona idea - "una personale, con riferimento al il proprio piano di tempo, i moduli, il progresso." Un altro intervistato ha dichiarato: "ci sembra di essere stati lasciati da soli un po ', mentre [all'università] avrebbe potuto pensare per informazioni su come le cose sono state / stanno andando per noi, come, credo, la maggior parte di noi sono nuovi a questo livello di studio." Questo si riferisce a Rogers' (1989) sostengono che l'isolamento, l'ansia, e l'incapacità di controllare i ritmi di lavoro sono particolari problemi con gli studenti 'che non hanno intrapreso un pezzo consistente di apprendimento per un certo tempo' (p. 148). Gli intervistati commenti sono, pertanto, considerazioni importanti, e il supporto più personale e la preoccupazione per i singoli studenti benessere aiuterebbe a compensare il senso di isolamento che gli studenti a distanza spesso si sentono (Holmberg, 1989, pag. 95) e contribuiscono alla motivazione degli studenti, interessi, e la soddisfazione (Willen, 1981, pag. 113).

Anche se v'è una scuola di pensiero nella formazione a distanza che tiene a trattare gli studenti come "le persone potenzialmente indipendenti ai quali è stato lasciato non solo di decidere, ma espressamente a stato, se e in che misura vogliono sostenere o consigli" (Holmberg, 1986, pag. 70), sembrerebbe che le opinioni di quegli studenti che sono stati studiati sul programma in corso sono del parere opposto, che pone l'interferenza da parte dell'istituzione per evitare il fallimento e promuovere il successo come una responsabilità sociale dell'istituzione . L'elemento di comunicazione è giustamente

considerato una pietra miliare nella formazione a distanza e, come Robinson (1995) conclude nel suo sondaggio di sostenere la ricerca discente, "contatto studente-istituzione, come ad esempio un contatto regolare con il personale di supporto, sembra avere un effetto positivo sulle prestazioni discente e tassi di persistenza"(p. 222).

Limitazioni dello studio

Ci sono una serie di limitazioni allo studio. In primo luogo, il campione era costituito da un relativamente piccolo gruppo (che a sua volta ha un tasso di risposta relativamente basso del 41%, anche se possibili ragioni sono forniti nella sezione tasso di risposta della carta). In secondo luogo, gli studenti nella coorte erano tutti in diverse fasi della loro studi, con un po 'all'inizio e altri avvicinando alla fine. I diversi livelli di esperienza con il corso possono quindi influenzare sia le esigenze e livelli di soddisfazione dei singoli studenti. Infine, data la natura del questionario - un tentativo di misurare il livello di soddisfazione di studenti a distanza - va notato che "soddisfazione" è un concetto piuttosto sfuggente perché è uno stato mentale, e uno, quindi, per che non esistono misure relative tra gli individui. Inoltre, dal momento che le esigenze di una persona sarà anche variare da individuo a individuo, è difficile da quantificare oggettivamente e qualificare se tutte le esigenze delle persone sono stati raggiunti. In termini di livello di supporto per quello che attiene a soddisfare le esigenze degli studenti, ad esempio, uno studente altamente motivato e sicuro di sé, che è comodo lavorare in proprio riusciva a tenerne richiedono meno il supporto di uno che è meno motivato e sicuro di sé e non particolarmente confortevole lavorare da solo. Ai fini di questo studio, una definizione utile di soddisfazione è che dato da Lawler (1973, cit Poppleton, 1988), il quale afferma che la soddisfazione "è determinata dalla differenza tra tutte quelle cose che una persona sente di [sic] dovrebbe ricevere e tutte le cose che egli [sic] in realtà non ricevono"(p. 8).

CONCLUSIONE

E 'chiaramente estremamente impegnativo per qualsiasi processo di educazione, per non parlare di una svolta a distanza, per soddisfare le esigenze di tutti gli studenti. Nella sua revisione della letteratura nella formazione a distanza, Speth (1991) afferma che non v'è alcuna tipico studente di apprendimento a distanza - una visione eco Charp (1997) - ma piuttosto che enorme variabilità e le differenze individuali esistono nella popolazione dei consumatori. In termini generali, quindi, tale variabilità e l'individualità farà incontrare tutti gli studenti ha bisogno di un compito estremamente difficile.

Sembra giusto dire che chiunque di intraprendere un corso di studi a distanza-learning a livello di "istruzione professionale" avrebbe qualche consapevolezza delle esigenze che tale studio avrebbe posto su di loro in termini di motivazione, auto-disciplina e la gestione del tempo. Nella scelta di un corso di formazione a distanza, i potenziali studenti avrebbero analizzare le loro esigenze e metterle in relazione ai tipi di corsi disponibili. È solo quando immerso nel corso effettivo di studio, tuttavia, che alcuni problemi possono diventare evidenti. responsabilità Quanto lontano per questi problemi si trova con lo studente o con l'istituto di formazione a distanza varia da individuo a individuo e da istituto ad istituto, e, come tale, è difficile identificare in termini generali se il guasto è il risultato di una fondamentale difetti nella nozione di formazione a distanza, o se si trova con lo studente o con l'istituzione organizzatrice. Di conseguenza, l'interazione complessa di una moltitudine di fattori rende la fornitura di successo di formazione a distanza uno molto formidabile.

I risultati dell'indagine hanno evidenziato una serie di settori in cui gli studenti sentivano deluso dal corso, soprattutto in termini di sostegno all'apprendimento, e l'accesso a e la fornitura di risorse materiali. Lo studio ha evidenziato la necessità di servizi di supporto agli studenti competenti, l'accesso ai materiali di riferimento, e le procedure amministrative efficaci al fine di soddisfare al meglio le esigenze degli studenti. Mentre in nessun modo vuole essere conclusivo, si spera che i risultati del sondaggio hanno indicato alcune aree in cui ulteriori ricerche sarebbe utile, e le aree che l'università avrebbe fatto piacere la valutazione alla luce dei risultati individuato.

Come la letteratura di ricerca sembra sostenere l'idea che non v'è alcuna differenza significativa tra faccia a faccia e l'istruzione non contigui, l'apprendimento a distanza di successo viene da fattori legati alla discenti, supporto, progettazione del corso, la motivazione e necessità. La formazione a distanza, in quanto è fornito dal un'università britannica, è soddisfare le esigenze di alcuni studenti, ma questo non è chiaramente il caso per tutti gli studenti. Alla luce di questo, i servizi di supporto agli studenti e capacità di problem-solving dell'istituzione organizzatrice sono visti per essere cruciale per soddisfare le esigenze di multilingue, studenti multinazionali a distanza.

Tutte le risposte e le informazioni personali saranno mantenute strettamente confidenziali.

RIFERIMENTI

Appleton, M. (1994). Indagare i servizi della biblioteca per gli studenti post-laurea off-campus. T. Evans & D. Murphy (Eds.), Research in formazione a distanza 3 (pp. 78-90). Geelong, Victoria, Australia: Deakin University Press.

Beare, PL (1989). L'efficacia comparativa dei videotape, audiocassette, e telelecture nella fornitura di formazione continua degli insegnanti. The American Journal of Distance Education, 3 (2), 57-66.

Campana, J. (1999). Facendo il vostro progetto di ricerca: Una guida per i ricercatori per la prima volta nel campo dell'istruzione e della scienza sociale. Buckingham, England: Open University Press.

Burge, EJ, & Howard, JL (1990). Audioconferenza in istruzione universitaria: Un caso di studio. The American Journal of Distance Education, 4 (2), 3-13.

Cavanagh, A. (1994). Il ruolo delle biblioteche in studio off-campus. T. Evans & D. Murphy (Eds.), Research in formazione a distanza 3 (pp. 91-102). Geelong, Victoria, Australia: Deakin University Press.

Charp, S. (1997). Strategie per colmare distanze. La rivista (Orizzonti tecnologici in materia di istruzione), 24 (9), 6-8.

Chen, L. (1997). sistemi di consegna di distanza in termini di considerazioni pedagogiche: una rivoluzione. Tecnologie Didattiche, 37 (4), 34-37.

Cohen, L., & Manion, L. (1994). Metodi di ricerca in materia di istruzione (4 ° ed.). London: Routledge.

Delbeq, A., & Scates, D. (1989, agosto). La formazione a distanza attraverso le telecomunicazioni: Una rassegna di lezioni apprese. Un rapporto speciale dell'Assemblea americana di Collegiate Schools of Business.

Dillon, C., Gunawardena, C., & Parker, R. (1992). Una valutazione dei servizi di supporto discente in un sistema di formazione a distanza. Distance Education, 13 (1), 29-45.

Egan, MW, Sebastian, J., & Welch, M. (1991, marzo). insegnamento televisione Efficace: La percezione di coloro che contano studenti mostƒdistance. Atti del Simposio Rural Education. Nashville, TN. (ERIC documento riproduzione di Servizio n ° ED373708)

Foks, J. (1987). Verso apprendimento aperto. In P. Smith & M. Kelly (Eds.),

Formazione a distanza e il mainstream (pp. 74-92). London: Croom Helm.

Garrison, GR (1990). l'educazione intesa distanza: Un quadro per il futuro. London: Routledge.

Hilgenberg, C., & Tolone, W. (2000). la percezione degli studenti di soddisfazione e le opportunità per il pensiero critico nella formazione a distanza dai video interattivi, The American Journal of Distance Education, 14 (3), 59-73.

Holmberg, B. (1986). La crescita e la struttura di formazione a distanza. Kent, Inghilterra: Croom Helm.

Holmberg, B. (1989). Teoria e pratica della formazione a distanza. New York: Routledge.

Hyland, F. (2001). Fornire un sostegno efficace: Indagare feedback per studenti di lingue a distanza. Open Learning, 16 (3): 234-247

Johnstone, S. (1991). La ricerca sull'apprendimento mediante telecomunicazione: Passato, presente e futuro. Gli Annali della American Academy of Political Science, 514, 49-57.

Jones, T. (1992). questionari di valutazione degli studenti Iit per il semestre autunnale del 1991. Una sintesi e la relazione. (ERIC documento riproduzione di Servizio n ° ED 345.716)

Keegan, D. (1990). Fondamenti di formazione a distanza (2 ° ed.). London: Routledge

Kirkup, G., & Jones, A. (1996). Le nuove tecnologie per l'apprendimento aperto: La superstrada per la società conoscitiva? In P. Raggatt, R. Edwards, Bretagna e Piccolo (Eds.), Per adulti principianti, istruzione e formazione 2: la società conoscitiva - sfide e le tendenze (pp 272-291.). London: Routledge.

Lawler, EE (1973). La motivazione nelle organizzazioni di lavoro. Monterey, CA: Brooks / Cole.

Lewis, R. (1995). Il supporto per lo studente in azienda. In F. Lockwood (Ed.), Open e l'apprendimento a distanza oggi (pp. 242-254). London: Routledge.

Lewis, R., & Spencer, D. (1986). Che cosa è l'apprendimento aperto? Londra: Consiglio per le Tecnologie Didattiche.

Lim, CK (2001). Computer auto-efficacia, accademico concetto di sé, e altri predittori di soddisfazione e di futura partecipazione dei discenti adulti a distanza. The American Journal of Distance Education, 15 (2), 41-51.

McCleary, ID, e Egan, MW (1989). programma di progettazione e valutazione: a due vie televisione interattiva. The American Journal of Distance Education, 3 (1), 50-60.

McDonough, J., & McDonough, S. (1997). Metodi di ricerca per insegnanti di lingua inglese. London: Arnold.

Morgan, AR (1995). l'apprendimento degli studenti e le esperienze degli studenti. In F. Lockwood (Ed.), Open e l'apprendimento a distanza oggi: (pp. 56-66). London Routledge.

Murphy, D., & Yum, JCK (1998). La comprensione di Hong Kong studenti a distanza. Distance Education, 19 (1), 64-80.

National Center for Education Statistics (NCES). (1999). La formazione a distanza presso gli istituti di istruzione post-secondaria: 1997-1998 (NCES2000-013). Rapporto preparato da L. Lewis, K. Snow, E. Farris, e D. Levin. Washington, DC: Government Printing Office. Disponibile ahttp: /nces.ed.gov/pubs2000/2000013.pdf

Poppleton, P. (1988) Docente soddisfazione professionale: le sue implicazioni per l'istruzione secondaria e la formazione degli insegnanti. Cambridge Journal of Education, 18, 5-16.

Robinson, B. (1995). La ricerca e il pragmatismo a sostegno studente. In F. Lockwood (Ed.), Open e l'apprendimento a distanza oggi (pp. 221-231). London: Routledge.

Rogers, A. (1996). Insegnare adulti. Buckingham, England: Open University Press.

Rogers, J. (1989). Adulti di apprendimento. Milton Keynes, Inghilterra: Open University Press.

Rombo, G. (1989). "Open learning", "formazione a distanza", e l'uso improprio del linguaggio. Open Learning, 4 (2), 28-36.

Rumble, G. (1992). La gestione dei sistemi di apprendimento a distanza. Paris: UNESCO, Istituto Internazionale per la Programmazione educativa.

Rust, J., & Golombok, S. (1992). psicometria moderni: La scienza della valutazione psicologica. London: Routledge.

Schlosser, CA, e Anderson, ML (1994). La formazione a distanza: Revisione della letteratura. Ames, IA: Istituto di ricerca per gli studi in materia di istruzione.

Seliger, HW, e Shohamy, E. (2000). metodi di ricerca seconda lingua. Oxford, in Inghilterra: Oxford University Press.

Sewart, D. (1988). Distanza di insegnamento: una contraddizione in termini? In D. Sewart, D. Keegan, & B. Holmberg (Eds.), Formazione a distanza: prospettive internazionali (pp. 46-61). New York: Routledge.

Simpson, O. (2000). gli studenti non protagonista in apprendimento aperto ea distanza. Londra: Kogan Page.

Snowden, BL, e Daniel, JS (1988). L'economia e gestione di piccoli sistemi di istruzione a distanza post-secondaria. In D. Sewart, D. Keegan, & B. Holmberg (Eds.), La formazione a distanza: prospettive internazionali (pp. 398-424). New York: Routledge.

Speth, C. (1991). Temi importanti e concetti nella tecnologia formazione a distanza basata: Una revisione della letteratura di ricerca (Monografia Revisione letteratura di ricerca). Manhattan: University of Kansas.

Pietra, H. (1990). Non importa l'interattività in video a base di off-campus educazione laureato in ingegneria? Manoscritto non pubblicato.

Tait, A. (1995). Studente Ssupport in apprendimento aperto ea distanza. In F. Lockwood (Ed.), Open e l'apprendimento a distanza oggi (pp. 232-241). London: Routledge.

Tait, A. (2000). Pianificazione sostegno agli studenti in lontananza e l'apprendimento aperto. Open Learning, 15 (3), 287-299.

Threlkeld, R. (1992). studi di ricerca e di valutazione recenti per l'apprendimento a distanza liceo. presentazione del pannello, Università Nazionale Formazione Continua Annual Meeting, San Diego, CA.

Threlkeld, R., & Brzoska, K. (1994). La ricerca in formazione a distanza. In B. Willis (Ed.), Formazione a distanza: (pp. 41-66) Strategie e strumenti. Englewood Cliffs, NJ: Educational Technology Publications.

UKeU (2003). sito UK eUniversities Worldwide Web. Disponibile ahttp://www.ukeu.com/ukuniversities_partners.php

Verduin, JR, Jr., e Clark, TA (1991). La formazione a distanza: I fondamenti di pratiche efficaci. San Francisco, CA: Jossey-Bass Publishers.

Walonick, DS (1997). statistiche di sopravvivenza. Minneapolis, MN: StatPac Inc.

Willen, B. (1981). La formazione a distanza presso le università svedesi: una valutazione del programma sperimentale e uno studio di follow-up. Stoccolma: Uppsala Studies in Education.

CIRCA L'AUTORE

Nicholas Sampson è un istruttore presso il Centro Linguistico di Ateneo dell'Università di Hong Kong della scienza e della tecnologia. Ha conseguito un MED (ELT) e sta attualmente lavorando verso il suo dottorato di ricerca con l'Università di Nottingham nel Regno Unito. A parte la formazione a distanza, i suoi principali ambiti di ricerca sono materiale didattico e insegnante di autonomia.

E-mail:lcnick@ust.hk